



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: O nieprzedstawieniach i twórczości. Raport z wstępnych badań nad abstrakcją w aktualizowaniu i stymulowaniu twórczego myślenia u dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Author: Iwona Tomas

Citation style: Tomas Iwona. (2018). O nieprzedstawieniach i twórczości. Raport z wstępnych badań nad abstrakcją w aktualizowaniu i stymulowaniu twórczego myślenia u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. "Problemy Wczesnej Edukacji / Issues In Early Education" (Iss. 1 (2020), s. 86-99), doi 10.26881/pwe.2020.48.08



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Iwona Tomas

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID: 0000-0002-5063-8147

e-mail: iwona.tomas@us.edu.pl

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.48.08>

O nieprzedstawieniach i twórczości. Raport z wstępnych badań nad abstrakcją w aktualizowaniu i stymulowaniu twórczego myślenia u dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Summary

On non-performances and creativity. A report from the initial research on abstraction in updating and stimulating creative thinking for early school age children

This article is a report on the planned and conducted series of experimental art classes dedicated to children in early school age. The aim of the presented initial research was the verification of a working hypothesis assuming the positive influence of a planned and conducted art lesson class cycle inspired by abstraction, on the creative potential of the participants. In the research project presented and described below, abstraction has been treated as a potential factor stimulating creative thinking, the level of which has been identified by using Drawing Creative Thinking Test by K.K. Urban and H.G. Jellen (TCT-DP) in pre and post-experimental version. The research project was implemented on the basis of a quasi-experimental method, however – which must be emphasized – it has been based on the assumptions of action research and constructed on the basis of the ARTography category. 64 students from the first grade and two second grades of a primary school participated in the experimental class cycle. 47 pairs of drawings created on the basis of TCP-DP sheets have been analyzed and assessed. As a consequence, the distinguished working hypothesis has been initially confirmed – however, the presented research field requires further research, exploration and detailed analyses. The presented research and its initial results constitute a factor initiating the considerations regarding the possibility of applying and implementing non-standard solutions in art lessons, which – as it turns out, end up being solutions that are enriching and desirable, especially from the creative thinking perspective.

Key words: artistic classes, abstraction, creative thinking, children in early school age

Słowa kluczowe: zajęcia artystyczne, abstrakcja, twórcze myślenie, dzieci w wieku wczesnoszkolnym

*Trudno nie lubić człowieka, który nie tylko zauważa kolory,
lecz także o nich mówi.*

Markus Zusak

Edukację artystyczną XXI w. należałoby odczytywać jako pożądaną możliwość. Możliwość rozwijania potencjalności twórczej i sfery emocjonalnej jednostki, jej wizualnych zdolności komunikacyjnych, niezbędnych w perspektywie jaskrawo zarysowującej się ekspansji okulocentrycznej (wzrokocentrycznej) (Drabek 2018: 39), a także sposobność do kulturowej partycypacji odczytywanej jako fundamentalny symbol ludzkiej egzystencji (Adler 1977: 24–41). To właśnie edukacja artystyczna stanowiąca współcześnie całościowo spójny twór dwuczęściowy, składający się jednocześnie z elementów szeroko rozumianego wychowania estetycznego oraz ukierunkowanej aktywności twórczej (odwołuję się tu m.in. do poglądów Bogdana Suchodolskiego czy Ireny Wojnar), stwarza odpowiednią atmosferę, intensyfikującą konieczność zauważania, przeżywania kolorów i mówienia o nich – w nawiązaniu do przytoczonego motta zaczerpniętego z powieści pt. *Złodziejka księżek* (Zusak 2019). Edukacja artystyczna staje się zatem polem doświadczenia estetycznego, w którym to estetyka rozumiana jest jako Berleantowska teoria wrażliwości (Berleant 2010: 10–12), a rozwój sfery emocjonalnej – zgodnie z założeniami UNESCO – jest jednym z jej prymarnych celów (United Nations Educational... 2006: 5). Dążąc do realizacji lapidarnie nakreślonych celów i zadań edukacji artystycznej definiowanej przez pryzmat możliwości, konieczne wydaje się szeroko rozumiane eksperymentowanie na płaszczyźnie edukacyjnej i jednocześnie – świadome odejście od sztamowych czynności plastycznych, zawężających przedsięwzięcia artystyczne jedynie do nauki rysunku czy też do opozycyjnie umiejscowionego kształtowania umiejętności rozumienia sztuki. Traktowanie sztuki jako edukacyjnej możliwości generuje konieczność poszukiwań, umożliwiających skonstruowanie zajęć artystycznych, u których podstaw będą się łączyć założenia edukacji przez sztukę (*education through art*)¹ z obecnie dostrzegalną potrzebą edukacji przez obraz (*education through image*) (Mesquida, Inocêncio 2016). Przykładem poszukiwań doświadczeń emocjonalno-estetycznych w obszarze sztuk wizualnych mogą się stać zajęcia inspirowane abstrakcją, których istotę opisałam w niniejszym artykule.

Retrospekcja z abstrakcją w tle

W ramach XIV Festiwalu Ekspresji Dziecięcej i Młodzieżowej, organizowanego corocznie przez Zakład Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, 6 kwietnia 2016 r. odbył się w Bibliotece Śląskiej wernisaż wystawy prac plastycznych uczniów klas I i II Szkoły Podstawowej nr 6 z Oddziałami Integracyjnymi w Pyskowicach. Wspomnienie tychże wydarzeń wydaje się niezwykle istotne w perspektywie prezentowanych rozważań i wniosków z przeprowadzonych badań wstępnych, ponieważ zorganizowana wystawa stanowiła częściowe podsu-

¹ Zapoczątkowaną przez Herberta Read'a w jego dziele *Education through Art* (London 1958).

mowanie ukierunkowanych działań eksperymentalnych, zaplanowanych i zrealizowanych w pyskowskiej placówce edukacyjnej. Podczas trwania wernisażu jeden z prezentujących swoje prace drugoklasistów wypowiadał się na temat własnych przeżyć i doświadczeń, twierdząc, że na zajęciach plastycznych posługiwał się abstrakcją, czyli malował, bazując na swoich emocjach i wybierając na ich podstawie odpowiednie kształty i barwy. Jego słowa stanowią kwintesencję działań, które wraz z uczniami podjęłam w ramach cyklu zajęć eksperymentalnych, a które były inspirowane abstrakcją powszechnie oznaczającą „sztukę bezprzedmiotową, nieodwołującą się do realnych lub możliwych do wyobrażenia rzeczy” (Rudomino 1990: 15), więc definitywnie zrywającą dotychczasową łączność malarstwa z mimetycznością i cechami ilustracyjnymi obrazu (Bator 2014: 168) oraz zmierzającą ku poszukiwaniu niezależnego (zupełnie autonomicznego) obszaru form².



Zdjęcie 1. Wystawa prac abstrakcyjnych uczniów szkoły podstawowej

Źródło: archiwum organizatorów Festiwalu.

Abstrakcja jako styl, kierunek w sztuce nieustannie ewoluujący i zupełnie niezamknięty (Rudomino 1990: 15), umożliwia artystyczne podejmowanie działań zgodnych ze słowami Fryderyka Nietzschego, głoszącego w *Narodziinach tragedii*, że: „sztuka nie jest

² Autonomiczność ta wydaje się niemożliwa do osiągnięcia według Nelsona Goodmana, zakładającego, że w każde dzieło wpisana jest jakaś funkcja (Goodman 1997: 80–81). Abstrakcja jako termin niejednołity wymaga szerszego zdefiniowania, dlatego też warto zaznajomić się z artykułem Andrzeja Drohomireckiego, proponującego rozwinięcie definicji abstrakcji z perspektywy rozważań m.in. Romana Ingardena (Drohomirecki 2014).

tylko naśladownictwem rzeczywistości naturalnej, lecz właśnie metafizycznym jej dopełnieniem, postawionym obok niej dla jej przezwyciężenia” (Nietzsche 2006: 103). Narodziła się ona jako forma sprzeciwu wobec dotychczasowych praktyk malarskich opartych na zasadzie *mimesis*, która okazała się zasadą nader nieaktualną w perspektywie rozkwitu innowacji przemysłowych i fotografii, co spowodowało, że zainteresowanie dziełami odzwierciedlającymi rzeczywistość wyraźnie osłabło (Çeken, Çelik 2016: 24–25). To właśnie fotografia bezpośrednio przyczyniła się do „przełomu w malarstwie, niejako odbierając mu monopol na ikoniczność, otworzyła drogę do jego uwolnienia, jakie ostatecznie dokonało się za sprawą filmu już na początku XX wieku” (Czyżewski 2014: 12).

Rewolucyjna działalność abstrakcjonistów zintensyfikowała zjawisko zapoczątkowane już działalnością impresjonistów, a sprowadzające się do tego, że „teoria estetyczna zaczęła przyjmować do wiadomości pogląd, że treść obrazu jest raczej wytworem umysłu niż miejscem, w którym przechowuje się kopie obiektów fizycznych” (Arnheim 2011: 131). Abstrakcyjne dzieło przestaje być zatem utrwalonym odwzorowaniem, odbiciem, a wręcz duplikatem określonego wycinka rzeczywistości i wychodząc poza wcześniej gloryfikowaną mimetyczność, przekazuje treści oderwane od świata zewnętrznego, a więc wynikające wprost z doświadczeń świata wewnętrznego. Odważna rezygnacja z ukazywania przedmiotów realnych, zainicjowana przez odczuwanie konieczności wewnętrznego poznania, stającego się według Pawła Możdżyńskiego celem współczesnej twórczości (Możdżyński 2011), a także niezrozumienie sztuki abstrakcyjnej przez potencjalnego niewtajemniczonego odbiorcę oraz chęć odkrycia, zidentyfikowania wpływu eksperymentalnych zajęć na poziom twórczego myślenia stały się głównymi czynnikami, które wpłynęły na podjęcie decyzji o przeprowadzeniu cyklu spotkań plastycznych, inspirowanych abstrakcją.

Założenia badawcze

Dziesięć autorskich zajęć artystycznych, zrealizowanych w dwudziestodwuosobowej klasie I i dwóch klasach II (dwudziestoosobowej i dwudziestodwuosobowej) w pyskowskiej szkole podstawowej zostało przeprowadzonych w 2016 r. w ciągu czterech miesięcy semestru letniego, według indywidualnego harmonogramu ustalonego indywidualnie z wychowawcami klas. Każde z zaproponowanych zajęć inspirowane było abstrakcją i sprowadzało się do eksperymentowania z różnymi materiałami i narzędziami plastycznymi w celu tworzenia ukierunkowanych tematycznie prac z zakresu abstrakcjonizmu geometrycznego³, ekspresyjno-lirycznego⁴ oraz jego skrajnej odmiany – malarstwa akcji⁵ (action

³ Abstrakcja geometryczna posługuje się formami geometrycznymi, które można dostrzec już w twórczości Paula Cézanne’a.

⁴ Nurt rozumiany przez pojęcie informelu sprowadzał się „do odrzucenia tzw. stałych reguł kompozycji obrazu i przyjęcia zasady pojmującej dzieło sztuki spontanicznie, wynikające z gestu i wewnętrznych wyobrażeń artysty” (Rudomino 1990: 50).

⁵ Action painting jest definiowany jako „termin określający technikę i sposób malowania polegający na spontanicznym chlapaniu, rozlewaniu bądź kapaniu farbą na płótno. (...) Kładł nacisk na fizyczny akt

paintingu). W ciągu zaproponowanego cyklu zrealizowano siedem tematów, które charakteryzowały się interpretacyjną otwartością:

1. „Mapa kolorów moich uczuć” – malowanie inspirowane abstrakcją geometryczną w metodzie polegającej na wyznaczeniu ostrych konturów figur geometrycznych przez naklejenie i późniejsze odklejenie taśmy papierowej;
2. „Kolory i kształty w muzyce” – abstrakcyjne pętelkowanie do muzyki (*Taniec Eleny* Michała Lorenca z filmu *Bandyta*) połączone z wypełnianiem otrzymanych przestrzeni dowolnymi barwami;
3. „Kolory moich emocji” – praca wielkoformatowa inspirowana action paintingiem;
4. „Walka wody z ogniem” – abstrakcyjne malarstwo fakturalne realizowane w użyciu plastikowych sztuczków, umożliwiających uzyskanie specyficznej faktury na powierzchni obrazu;
- 5., 6. „Schowane i odkryte” – realizacja pracy w technice eksperymentalnej (kalkografia połączona z rysunkiem, zajęcia podwójne);
- 7., 8. „Co mi w głowie...?” – malowanie lub rysowanie na podstawie abstrakcyjnych kształtów uzyskanych poprzez rozdmuchiwanie tuszu kreślarskiego (zajęcia podwójne);
9. „W stronę światła, czyli gdzie?” – malowanie z użyciem pociętych gąbek,
10. Zajęcia o charakterze podsumowująco-finalizującym (wspólne podsumowanie zajęć połączone z możliwością dopracowania wybranych realizacji, których dzieci nie były w stanie ukończyć podczas wcześniejszych spotkań).



Zdjęcie 2. Przykładowe prace stworzone na zajęciach

Źródło: archiwum własne.

Podejmowane czynności miały na celu aktualizowanie i rozwijanie określonych dyspozycji twórczych, takich jak transformowanie, abstrahowanie czy metaforyzowanie oraz zdolności składających się na twórcze myślenie (giętkość, oryginalność, elaborację oraz

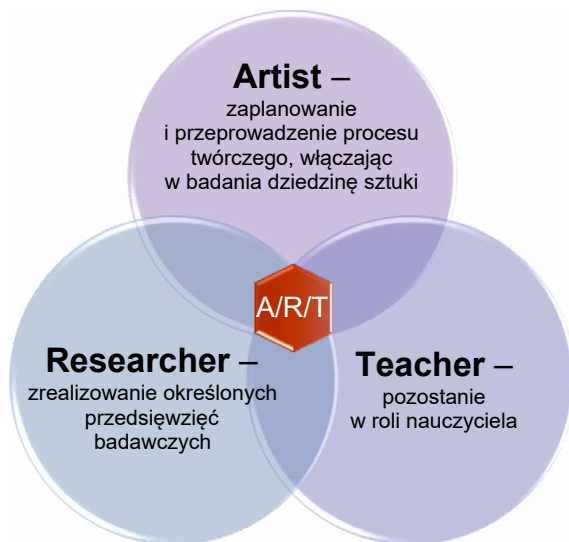
malowania jako podstawowy środek ekspresji, eliminujący zarazem figuratywność i treściowość dzieła” (*Słownik terminów artystycznych...* 2011: 2).

wrażliwość na problemy) (Matczak i in. 2000: 11). Prezentowane przedsięwzięcie badawcze natomiast zostało ukierunkowane na identyfikację wpływu zajęć (typu eksperymentalnego) inspirowanych abstrakcją wizualną w myśleniu twórczym dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Uzyskane wyniki badań miały zatem jednoznacznie umożliwić weryfikację hipotezy roboczej, zakładającej pozytywny wpływ zaplanowanego i przeprowadzonego cyklu lekcji plastyki na potencjalność twórczą uczestników proponowanych czynności plastycznych.

Wybór abstrakcji jako elementu otwierającego całość opisywanego projektu oraz czynnika inspirującego i scalającego poszczególne zajęcia został dokonany ze względu na istotę malarstwa abstrakcyjnego, ukierunkowanego na pożądane – w świetle rozwoju dyspozycji twórczych – eksperymentowanie oraz na zintensyfikowaną koncentrację na procesie twórczym i na traktowanie obrazu jak „areny działań twórcy” (Rudomino 1990: 19). Przeniesienie punktu ciężkości podejmowanych aktywności ze skutku własnych działań (materiałnego wytworu, oceny szkolnej) na aktywne uczestnictwo w procesie tworzenia miało na celu od-gloryfikowanie wytworu i – w szczególności – jego oceny, która jako motywacyjny czynnik zewnętrzny może mieć negatywny wpływ na poziom wewnętrznej motywacji do podejmowania aktywności, co jest w prosty sposób tłumaczone efektem nadmiernego uzasadnienia (Aronson i in. 1997: 234–239) (od-gloryfikowanie oceny powinno być odczytywane jako zachowanie dystansu do nagradzania zewnętrznego).

Całość przedsięwzięć badawczych przyjęła formę quasi-eksperymentu, formułującego się wedle schematu eksperymentu jednogrupowego (grupa eksperymentalna) z rozpoczynającym badania i czynności artystyczne pretestem i z wieńczącym posttestem. Należy jednak zaznaczyć, że wszelkie czynności badawcze zostały mocno sprzężone z konwencją działań w badaniu (*action research*), charakteryzujących się „systematycznym zbieraniem informacji o zjawiskach wywołujących jakieś zmiany, przy czym badacz jest inspiratorem i aktywnym uczestnikiem wydarzeń. Badania w działaniu prowadzi się wówczas, gdy się dostrzega możliwość zmiany na lepsze jakieś sytuacji, przygotowuje się wówczas projekt jej udoskonalenia, wprowadza się go w życie i obserwuje, co z tego wszystkiego wynikło” (Bauman, Pilch 2001: 301). *Action research* jest elastycznym, dynamicznym podejściem umożliwiającym krytyczne współbrzmienie/współlistnienie badacza wraz z uczestnikami badań oraz gromadzenie i wykorzystanie rozmaitych metod, technik i narzędzi w celu optymalnego rozwiązania problemu-wyzwania o charakterze pragmatycznym (Burns 2015: 188–189). Jako badaczowi zależało mi na tym, by móc nie tylko przygotować i zaplanować cykl zajęć oraz przeanalizować i opisać zebrane wyniki badań, ale – przede wszystkim – przeprowadzić zajęcia eksperymentalne, dających niepowtarzalną możliwość obserwowania reakcji i zachowań dzieci, których indywidualna praca mogła generować konieczność modyfikacji i rozmaitych udoskonaleń założonego planu. Dlatego też w perspektywie opisywanego i prezentowanego przedsięwzięcia należałoby wyrażnie i stanowczo podkreślić, że cykl zajęć inspirowanych abstrakcją został przygotowany na podstawie założeń nie tylko *action research*, ale także ARTografii, stanowiącej nową, fascynującą kategorię specyficznych praktyk badawczych syntezyujących „wiedzę,

czyn i wytwarzanie” (Leavy 2018: 47) w postaci trzelementowej zbitki literowej (ART). Nałożenie założeń tejże kategorii na własny konstrukt badawczy umożliwiło mi, jako badaczowi: a) pozostanie w łączności z obszarem sztuki (*Artist*), b) zaplanowanie i przeprowadzenie badań (*Researcher*) oraz c) aktywne uczestniczenie w działalności artystycznej w roli nauczyciela (*Teacher*) (rys. 1).



Rysunek 1. Kategoria ARTograficzna w badaniach własnych

Źródło: opracowanie własne.

Narzędziem użytym w czynnościach pre- i posttestowych był Rysunkowy Test Twórczego Myślenia TCT-DP autorstwa Klausa Urbana i Hansa Jellena, który – co warto podkreślić – nie koreluje z umiejętnościami plastycznymi i inteligencją dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (Maczak i in. 2000: 36). Uczniowie uzupełniali wersję A tego narzędzia przed rozpoczęciem cyklu zajęć, a sfinalizowali je, rozwiązując wersję B tego testu – zgodnie z wytycznymi wyodrębnionymi w podręczniku testu. Należy zaznaczyć, że ocenie podlegało 47 par rysunków, ze względu na ograniczenia szkolne bowiem nie mogłam powtórzyć czynności badawczych pre- i posttestowych z osobami, które były nieobecne w czasie uzupełniania arkuszy. Stąd też zauważalna rozbieżność między liczbą uczniów wszystkich trzech klas biorących udział w działaniach eksperymentalnych a zaprezentowaną w dalszej części artykułu liczbą osób badanych. Ocena dziecięcych rysunków została dokonana z uwzględnieniem jasno wyodrębnionych kryteriów, na które składały się rozmaicie punktowane kategorie (np. liczba występowania kontynuacji, uzupełnień, nowych elementów, połączeń liniowych i figuralno-symbolicznych, powiązań tematycznych, a także dopełnienie nieoczywistych figur czy występowanie perspektywy, abstrakcyjności, niestereotypowości, niekonwencyjnej manipulacji i szybkość). Wyniki

zostały przeanalizowane w ujęciu indywidualizującym, ukazującym kierunek i wielkość zmian u każdej osoby badanej. W prezentowanym tekście zdecydowałam się przedstawić podstawową analizę statystyczną wyników, bez prezentacji różnorodnych wskaźników i związków między uzyskanymi wynikami. Zaprezentowane dane, zestawienia i komentarze mają zatem charakter wstępny i wprowadzający i należy je uznać za czynnik stymulujący do dalszych badań.

Tabela 1. Wyniki uczniów klasy II B

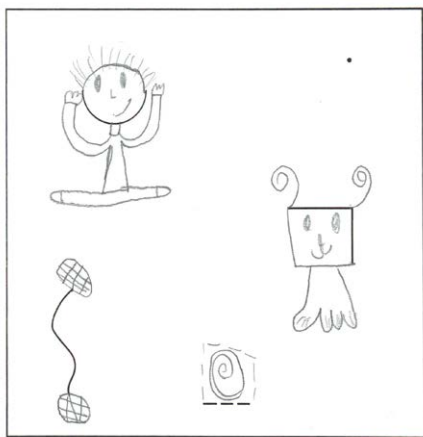
Numer ucznia	Pretest	Posttest	Różnica	Kierunek zmian
1B	11	20	9	↑
2B	11	21	10	↑
3B	15	19	4	↑
4B	29	40	11	↑
5B	44	41	-3	↓
6B	32	34	2	↑
7B	13	44	31	↑
8B	10	11	1	↑
9B	18	27	9	↑
10B	22	24	2	↑
11B	28	14	-14	↓
12B	39	45	6	↑
13B	17	21	4	↑
14B	11	14	3	↑
średnia	21,43	26,79	5,36	zakres pozytywnych zmian: 1–31
odchylenie standardowe	11,20	11,81	9,74	

Źródło: opracowanie własne.

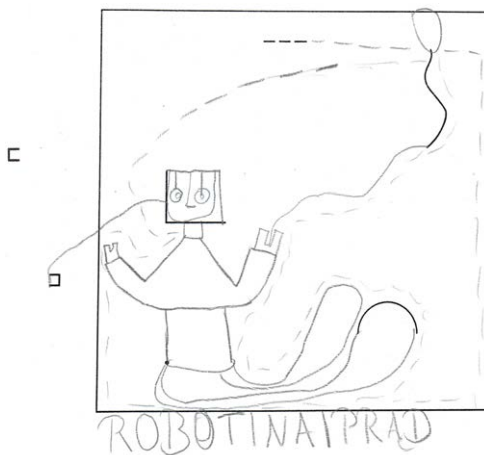
Jak widać w pierwszym zaprezentowanym zestawieniu pozytywne zmiany wystąpiły u 12 uczniów z klasy II, na co jednoznacznie wskazuje punktacja. U dwóch drugoklasistów natomiast pozytywnych zmian nie zaobserwowano, a rysunek w wersji B narzędzia badawczego został oceniony niżej niż praca w części A. Wyliczona średnia w wynikach pre- i posttestowych wskazuje na wystąpienie pozytywnej różnicy pięciopunktowej w perspektywie całej grupy objętej czynnościami badawczymi.

Przykładem pracy posteksperymentalnej, która uzyskała bezdyskusyjnie wyższą liczbę punktów niż wersja preeksperymentalna, jest załączony rysunek ośmioletniej uczestniczki zajęć (rys. 2). W wersji A dziewczynka dopracowała cztery z sześciu (włączając – zgodnie z wskazówkami Autorów testu – niedomknięty kwadrat znajdujący się poza przestrzenią

„roboczą”) dostępnych elementów, pozostawiając swoje twory bez wyraźnej łączności liniowej oraz jedności tematycznej. Druga praca wykracza poza ramy intencjonalnie wydzielonego obrazu, włączając w jego zakres specyficzny element znajdujący się „poza”. Pojawiają się połączenia liniowe, a stworzony obraz sprawia wrażenie spójnej i przemysłowej całości, której elementy (opracowane na podstawie istniejących fragmentów figur) wydają się wizualnie współbrzmieć i niezaprzeczalnie uzupełniać, organizując kompozycyjnie czytelny wizerunek „Robota na prąd”.



Wersja A (preeksperymentalna)



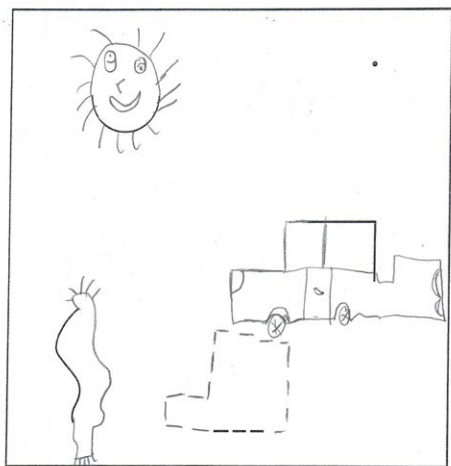
Wersja B (posteksperymentalna)

Rysunek 2. Rysunki uczennicy klasy II B

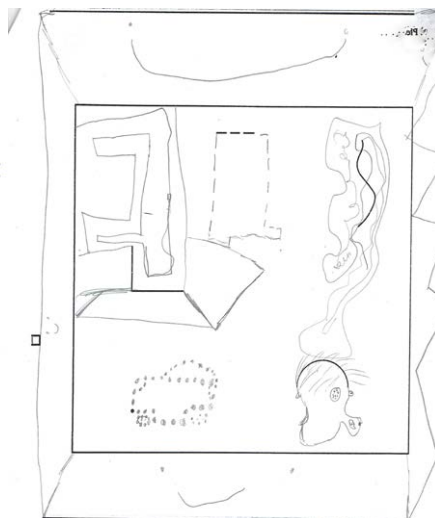
Źródło: archiwum własne.

Dopracowanie rysunku i wyczerpujące wykorzystanie wszystkich dostępnych elementów figur w wersji posteksperymentalnej można również dostrzec u rówieśnika Autorki prezentowanej wizualizacji – ucznia klasy II C (rys. 3). Jego praca, stworzona po sfinalizowaniu cyklu zajęć eksperymentalnych, charakteryzuje się specyficznym wykroczeniem poza to, co pozornie ograniczone zostało ramką. Autor pracy, wychodząc poza narzucone linie podziału, stworzył własną przestrzeń oddzielającą rysunek od reszty arkusza. Na podstawie cienkiej obramówki, przyjmującej kształt kwadratu, chłopiec skonstruował własną ramę (której elementy i ich ustawienie stwarzają wrażenie przestrzenności), do której włączył nietuzinkowy element znajdujący się po lewej stronie.

Zwizualizowane w wersji B elementy wydają się oderwanymi od rzeczywistości, a jednocześnie pozostającymi w dość zagadkowej korelacji tematycznej. Autor tych prac był jedną z siedemnastu osób w swojej klasie, które uzyskały wyższą liczbę punktów w zadaniu pretestowym niż posttestowym, na co wskazują wyniki zaprezentowane w tabeli 2.



Wersja A (preeksperymentalna)



Wersja B (posteksperymentalna)

Rysunek 3. Rysunki ucznia klasy II C

Źródło: archiwum własne.

Tabela 2. Wyniki uczniów klasy II C

Numer ucznia	Pretest	Posttest	Różnica	Kierunek zmian
1C	20	30	10	↑
2C	35	26	-9	↓
3C	23	34	11	↑
4C	14	35	21	↑
5C	16	46	30	↑
6C	27	36	9	↑
7C	29	35	6	↑
8C	11	30	19	↑
9C	14	29	15	↑
10C	22	35	13	↑
11C	20	27	7	↑
12C	9	47	38	↑
13C	27	25	-2	↓
14C	15	28	13	↑
15C	23	26	3	↑
16C	15	24	9	↑

Tabela 2. cd.

Numer ucznia	Pretest	Posttest	Różnica	Kierunek zmian
17C	19	26	7	↑
18C	27	28	1	↑
19C	11	15	4	↑
średnia	19,84	30,63	10,79	zakres pozytywnych zmian: 1–38
odchylenie standardowe	7,06	7,51	10,87	

Źródło: opracowanie własne.

Zaprezentowane zestawienie ukazujące wyniki klasy II C ponownie wskazuje na przeważającą liczbę pozytywnych zmian jednostkowych, odnotowanych na podstawie analizy wyników Rysunkowego Testu Twórczego Myślenia. U 17 osób odnotowano pozytywne zmiany, o których można wnioskować na podstawie wyższej oceny rysunku w wersji posteksperymentalnej niż preeksperymentalnej. Różnica między uśrednionymi wynikami pre- i posteksperymentalnymi w obrębie całej grupy wynosi prawie 11 punktów, a wielkość pozytywnych zmian waha się od jednego punktu, odnotowanego w wypadku ucznia 18, do 38, wyliczonych podczas analizy prac ucznia 12.

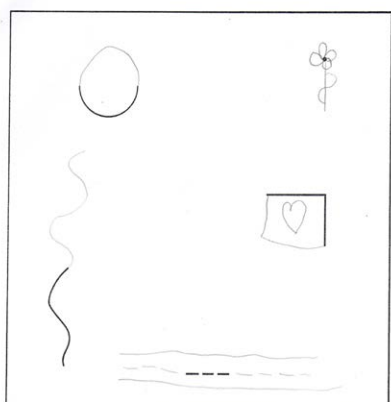
Tabela 3. Wyniki uczniów klasy I D

Numer ucznia	Pretest	Posttest	Różnica	Kierunek zmian
1D	16	21	5	↑
2D	11	35	24	↑
3D	12	16	4	↑
4D	36	26	–10	↓
5D	21	28	7	↑
6D	32	24	–8	↓
7D	10	26	16	↑
8D	19	23	4	↑
9D	21	32	11	↑
10D	27	29	2	↑
11D	20	20	0	=
12D	21	30	9	↑
13D	12	23	11	↑
14D	11	19	8	↑
średnia	19,21	25,14	5,93	zakres pozytywnych zmian: 2–24
odchylenie standardowe	8,09	5,32	8,77	

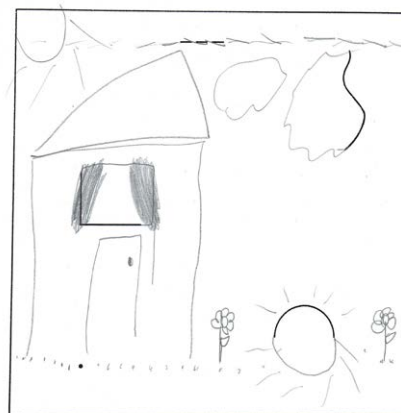
Źródło: opracowanie własne.

Ostatnie zestawienie graficzne ukazuje wyniki klasy I D, w której – podobnie jak w klasach II – odnotowano pozytywne zmiany u większości uczniów biorących udział w czynnościach eksperymentalnych, a wielkość pożądanых zmian waha się od 2 punktów u ucznia 10 do 24 punktów, obliczonych na podstawie rysunków autorstwa ucznia 2. Wyniki dwojga dzieci należy uznać za niepożądane, u jednego dziecka natomiast nie stwierdzono różnicy w punktacji rysunku pre- i posteksperymentalnego.

Przykłady pracy pre- i posteksperymentalnej z punktową tendencją wzrostową dla klasy I D zaprezentowano na rysunku 4.



Wersja A (preeksperymentalna)



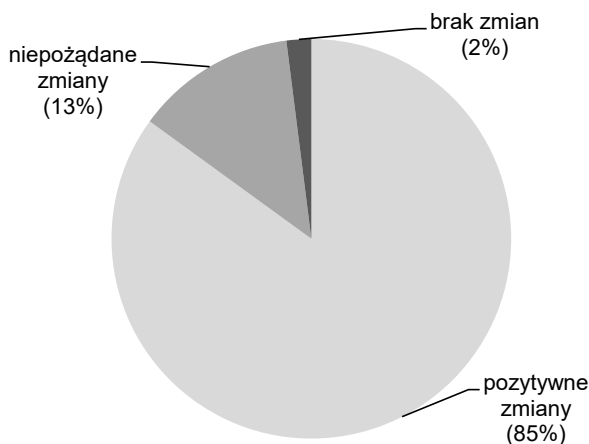
Wersja B (posteksperymentalna)

Rysunek 4. Rysunki ucznia klasy I D

Źródło: archiwum własne.

Siedmioletnia dziewczynka zarówno w pierwszym, jak i drugim rysunku nie wykorzystała elementu znajdującego się poza wyznaczoną ramką obrazu, niemniej jednak praca w wersji B została wykonana szybciej niż preeksperymentalna i jest silniej nasycona szczegółami. W rysunku wieńczącym cykl zajęć dostrzegalny jest także związek tematyczny między wyprowadzanymi z niedokończonych figur elementami pracy.

W związku z zaprezentowanymi danymi należy stwierdzić, że u większości dzieci biorących udział w eksperymencie nastąpiła pozytywna zmiana dotycząca poziomu twórczego myślenia (rys. 5), choć – co należy podkreślić – zróżnicowanie wyników było bardzo duże i należałoby podjąć odrębną analizę z uwzględnieniem na przykład współczynnika zmienności.



Rysunek 5. Zmiany w grupach eksperymentalnych

Źródło: opracowanie własne.

U 85% uczestników niekonwencjonalnych zajęć (czyli u 40 osób) odnotowano pozytywne zmiany w punktacji (rozumiane jako wyższy wynik posttestowy niż pretestowy), u 6 uczniów wyniki posteksperymentalne były niższe niż preeksperymentalne (co stanowi 13% grupy eksperymentalnej), u jednego dziecka natomiast odnotowano brak zmian.

W związku z pozyskanymi w toku prowadzenia czynności badawczych wynikami można stwierdzić, że abstrakcja może się stać czynnikiem aktualizującym potencjalność twórczą dzieci w wieku wczesnoszkolnym, jednak obszar zastosowań niekonwencjonalnych rozwiązań na zajęciach plastycznych powinien się stać polem dalszych eksploracji, umożliwiających pozyskanie takiej formy zajęć artystycznych, która sprzyjałaby rozwojowi twórczego myślenia, a jednocześnie generowałaby czynności rozwijające umiejętności wyrażania własnych przemyśleń i emocji poprzez zastosowanie nieszablonowych środków artystycznych, co znowu wpłynęłoby pozytywnie na poziom rozumienia sztuki współczesnej oraz na zdolność posługiwania się językiem wizualnym.

Podsumowując, pozwolę sobie przytoczyć cytaty autorstwa Jacksona Pollocka, niezwykle trafny w perspektywie niniejszych rozważań na temat zajęć plastycznych inspirowanych sztuką abstrakcyjną oraz konieczności eksperymentowania i doświadczania na płaszczyźnie artystycznej: „Technika jest wynalazkiem potrzeby. Nowe potrzeby tworzą nowe techniki” (Pollock, za: Śmiechowska 2010: 12). Dodam, że słowa te znajdują swoje odzwierciedlenie nie tylko w obszarze działań artystycznych, ale również (a może przede wszystkim?) w sferze oddziaływań edukacyjnych.

Literatura

Adler P. (1977), *Beyond Cultural Identity: Reflections on Multiculturalism*. W: R. Brislin (red.), *Culture Learning*. Honolulu, Hawaii University East West Center Press.

- Arnheim R. (2011), *Myślenie wzrokowe*. Gdańsk, słowo/obraz terytoria.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bator M. (2014), *Ekspresjonistyczny horyzont abstrakcjonizmu*. „Dyskurs: Pismo Naukowo-Artystyczne ASP we Wrocławiu”, 18.
- Bauman T., Pilch T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Berleant A. (2010), *Wrażliwość: wzrost pewnej estetyki*. „Sztuka i Filozofia”, 37.
- Burns A. (2015), *Action research*. W: J.D. Brown, C. Coombe (eds.), *The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Çeken B., Çelik G. (2016), *The Reflection of Geometric Forms to Abstractions in Turkish Art of Painting*. „IOSR Journal Of Humanities And Social Science”, 21(10).
- Czyżewski S. (2014), *Eseistyczne meandry wokół abstrakcji*. „Dyskurs: Pismo Naukowo-Artystyczne ASP we Wrocławiu”, 18.
- Drabek M. (2018), *Dominacja wzroku. Kryzys pisma po zwrocie wizualnym*. „Kultura – Historia – Globalizacja”, 8(23).
- Drohomirecki A. (2014), *Wzniosła bezprzedmiotowość. Abstrakcja w malarstwie Paula Cézanne’a*. „Dyskurs: Pismo Naukowo-Artystyczne ASP we Wrocławiu”, 18.
- Goodman N. (1997), *Jak tworzymy świat*. Warszawa, Fundacja Aletheia.
- Leavy P. (2018), *Metoda spotyka sztukę. Praktyki badawcze oparte na sztuce*. Warszawa, Narodowe Centrum Kultury.
- Matczak A., Jaworowska A., Stanczak J. (2000), *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia K.K. Urbana i H.G. Jellena. Podręcznik*. Warszawa, Pracowania Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Mesquida P., Inocêncio K.C.M. (2016), *Art and Education or Education through Art: Educating through Image*. „Creative Education”, 7(09).
- Możdżyński P. (2011), *Inicjacje i transgresje. Antystrukturalność sztuki XX i XXI wieku w oczach socjologa*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Nietzsche F. (2006), *Narodziny tragedii czyli hellenizm i pesymizm*. Kraków, Wydawnictwo Złota Sowa.
- Read H. (1958), *Education trough Art*. London, Faber and Faber. <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.460970>, 17.07.2019.
- Rudomino T. (1990), *Mały leksykon sztuki współczesnej*. Warszawa, Wydawnictwo Collage.
- Słownik terminów artystycznych i architektonicznych* (2011). Warszawa, Wydawnictwo Agora.
- Śmiechowska A. (2010), *Mistrzowie sztuki nowoczesnej. Jackson Pollock*. Warszawa, Add Media.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2006), *Road Map for Arts Education The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century Lisbon, 6–9 March 2006*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf, 12.07.2019.
- Zusak M. (2019), *Złodziejka księzek*. Warszawa, Nasza Księgarnia.